

Pollmanns, Marion

Pädagogische Sinnstrukturen erschließen. Zur objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion von Schule und Unterricht

Journal für LehrerInnenbildung 19 (2019) 4, S. 82-91



Quellenangabe/ Reference:

Pollmanns, Marion: Pädagogische Sinnstrukturen erschließen. Zur objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion von Schule und Unterricht - In: Journal für LehrerInnenbildung 19 (2019) 4, S. 82-91 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-184460 - DOI: 10.25656/01:18446

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-184460>

<https://doi.org/10.25656/01:18446>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Forschung
Verstehen, Auswerten und
Interpretieren von Daten

Bibliografie:

Marion Pollmanns:
Pädagogische Sinnstrukturen erschließen.
Zur objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion
von Schule und Unterricht.
journal für lehrerInnenbildung, 19 (4), 82-91.
https://doi.org/10.35468/jlb-04-2019_07

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2019>

ISSN 2629-4982

07

Marion Pollmanns

Pädagogische Sinnstrukturen
erschließen. Zur objektiv-
hermeneutischen Rekonstruktion
von Schule und Unterricht

Schule und Unterricht können durch objektiv-hermeneutische Rekonstruktionen erschlossen werden. Für die wissenschaftliche Lehrer*innenbildung bietet sich an, diese u. a. in der Erziehungswissenschaft etablierte Methode zu nutzen, um mit Studierenden die pädagogische Wirklichkeit zu befragen und in ihrer Strukturlogik zu durchdringen. Bevor dargestellt wird, wie dazu schulische Wirklichkeit zu dokumentieren und zu analysieren ist, wird die Objektive Hermeneutik knapp methodologisch charakterisiert, also erläutert, als was Schule und Unterricht durch solche Rekonstruktionen erschlossen werden.¹

Zur Objektiven Hermeneutik als Methode empirischer Sozialforschung

Die Objektive Hermeneutik ermöglicht es, Sinnstrukturen und damit die implizite Logik der Praxis rekonstruktiv zu erschließen. Dies soll im Folgenden erläutert werden.

Zur Annahme eines der Praxis Impliziten: von der (Un-)Greifbarkeit des Aufzudeckenden

Eine implizite Logik anzunehmen setzt voraus, sie von einer expliziten zu unterscheiden. Explizites ist nach außen erkennbar; von Implizitem zu sprechen unterstellt, es trete nicht zutage. Die Objektive Hermeneutik bringt, nach ihrem Begründer Ulrich Oevermann (2002, S. 1), „die hinter den Erscheinungen operierenden Gesetzmäßigkeiten ans Licht“, um die Strukturen sozialer Wirklichkeit zu erfassen.

Die Annahme, an der sozialen Wirklichkeit sei etwas aufzudecken, anders formuliert, soziale Praxis sei nicht gänzlich über sich aufgeklärt, teilt diese Methode mit jeder, die eine sozialwissenschaftliche *Theoriebildung* im engeren Sinne ermöglichen möchte. Ohne die damit berührten wissenschaftstheoretischen Fragen aufgreifen zu können, sei betont, dass die These eines der Praxis Impliziten, das durch Forschung aufzudecken sei, ein Verständnis von Theorie als Kritik, als In-Frage-Stellung der Praxis mit sich bringt.

1 Dieser Beitrag beruht auf der Vorstellung objektiv-hermeneutischen Rekonstruierens von Schule und Unterricht, die gemeinsam mit Sascha Kabel und Rahel Hünig konzipiert und in Workshops realisiert wurde.

Zur rekonstruktiven Erschließung: vom Prozess des Aufdeckens

Den Anspruch zu erheben, etwas Verborgenes zu entbergen, wirft die Frage auf, wie das möglich sei. Die Objektive Hermeneutik begreift, wie ähnliche Ansätze qualitativer Forschung, dieses Aufdecken als Rekonstruieren (siehe für die Bildungsforschung Heinrich & Wernet, 2018). Unterstellt ist dabei, die wissenschaftliche Erschließung vollziehe die Wirklichkeit in ihrem Werden nach: Der Prozess, in dem sich die Praxis als eine bestimmte herausbildet (konstruiert), wird nachvollzogen (re-konstruiert).

Der Objektiven Hermeneutik zufolge ist die konkret vorfindliche Wirklichkeit, genauer: sind „die psychischen, sozialen und kulturellen Erscheinungen“ (Oevermann, 2002, S. 1) oder auch Ausdrucksgestalten für uns deshalb verständlich, weil „die Bedeutung von Ausdrücken grundsätzlich sprachlich durch generative Algorithmen erzeugt werden“ (ebd.) und uns diese als kundigen Sprechern der Sprachgemeinschaft bekannt sind. Bedeutung kann sich nicht bloß subjektiv ergeben, sondern muss sich auf Regeln des Bedeuten stützen. Insofern liegen die „sprachlich erzeugten objektiven Bedeutungen den subjektiven Intentionen konstitutionslogisch voraus [...]“ (ebd.), da jedes Intendieren ein sinnhaftes, bedeutendes Tun darstellt. Ausgeschlossen ist somit, der intendierte Sinn erzeuge die objektive Bedeutung von Ausdrücken; dieser Annahme widerspricht unsere Erfahrung, dass wir etwas sagen wollten, aber anderes ausgesagt haben. Gemäß der Objektiven Hermeneutik ergibt sich die Bedeutung einer Ausdrucksgestalt objektiv durch bedeutungsgenerierende Regeln und ist damit intersubjektiv verständlich.

Einblick in objektiv-hermeneutisches Interpretieren²: ein Fallbeispiel

So lässt sich bspw. klären, was es objektiv bedeutet, wenn eine Grundschullehrerin während eines Morgenkreises sagt: „Heute dürfen (.) alle erzählen (.) vom Wochenende.“³ Dazu ist zunächst zur Kenntnis zu nehmen, dass ihre Äußerung aus einem Satz und nachgestellter Er-

² Eine umfassende Anleitung bietet Wernet (2009).

³ Der Auszug entstammt einem Transkript, das Andreas-Peter Vicentini 2018 im Rahmen seiner Masterarbeit erstellt hat.

gänzung besteht („vom Wochenende“). Entsprechend der Regel der Sequenzialität (Wernet, 2009, S. 27ff) wird zunächst der Hauptsatz betrachtet. Was bedeutet es also, jemandem mitzuteilen, etwas zu „dürfen“? Etwas wird gestattet, was ohne diese Erlaubnis nicht gestattet ist; die gestattende Person hat insofern „Macht“, dem Handeln der Angesprochenen engere oder weitere Grenzen zu setzen.

Was gestattet wird, ist zu „erzählen“. Zu fragen ist mithin, was „[E]rzählen“ bedeutet. Kurz gesagt, eine bestimmte Form des Berichtens über etwas, das man erlebt hat o. ä.⁴ Beim Erzählen erscheint es wesentlich, etwas Erlebtes zu teilen, also andere daran teilhaben zu lassen. Daher kann man nur etwas erzählen, das man ohne die erlebt hat, denen man es erzählt. Jedes Erzählen unterstellt, dass die Adressat*innen über das Erlebte etwas wissen wollen; dieses Wissen-Wollen korrespondiert dem Interesse an der erzählenden Person. Sich gegenseitig über das, was einem Bedeutsames passiert ist, zu erzählen, kann als typisch gelten für Freundschaften und ähnlich vertraute Beziehungen. Ein üblicher Schritt wäre nun, zu fragen, in welchen Situationen sich ein solches Erlauben des Erzählens ereignen könnte – und dabei von dem Kontext des Protokolls abzusehen (Wernet, 2009, S. 21ff). So kann man sich der Bedingungen versichern, unter denen das Analyzierte als „wohlgeformt“ (ebd., S. 22) zu erachten ist. Hier kürze ich dies mit dem Hinweis ab, es lasse sich eine Situation unter Freund*innen o. ä. ausschließen, denn dort wäre die Erlaubnis, erzählen zu dürfen, fehl am Platz.

Weiter ist zu klären, welche Bedeutung durch „[h]eute“ gegeben ist. Die Erlaubnis wird zeitlich beschränkt; sinnlogisch ist ihre temporale Limitierung bereits in ihrem Erteilen enthalten. Neu ist hier, wie diese Grenze bestimmt wird: Die heutige Praxis unterscheidet sich von jener gestern und morgen, was generell auf ihre Alltäglichkeit verweist – und die aktuelle Differenz zum Alltag.

Indem „alle[n]“ erlaubt wird zu erzählen, gilt die Ausnahme unterschiedslos: Sie richtet sich nicht, wie sonst, an einige, wie wir annehmen müssen. Anders wäre es bei „Heute dürft ihr erzählen.“: besonders wäre dann das Erzählen selbst (oder das Erzählen von „ihr“ statt der erlaubenden Person oder das Erzählen-Dürfen statt -Müssen). Da die Erlaubnis im Morgenkreis erteilt wird, wird für die Mitglieder der

4 Dass es kein „Erzählen“ im speziell literarischen Sinn sein kann, unterstelle ich stillschweigend.

Klasse unterstellt, sie stünden zueinander alle in einer vertrauten Beziehung, da dies die Voraussetzung dafür ist, sich etwas zu erzählen.⁵ Dies und die Tatsache, dass das Erzählen *gestattet* wird, rufen eine Spannung hervor: Die hier zu initiieren versuchte Vergemeinschaftung widerspricht der Logik, auf die sie sich stützt. Damit haben wir nicht nur erschlossen, dass es sonst in der fraglichen Gruppe nicht so informell und vertraut zugeht, sondern wir haben auch die Schwierigkeit rekonstruiert, die im Versuch liegt, von dieser Regel ausnahmsweise abzuweichen.

Mit dem Nachschub konkretisiert die Lehrperson, wovon ‚heute alle erzählen dürfen‘, nämlich „vom Wochenende“. Sie gibt also einen thematischen Korridor vor, was wiederum in Spannung steht bspw. zu einem Erzählen unter Freund*innen, drückt sich deren Vertrautheit doch praktisch darin aus, sich „jederzeit alles“ erzählen zu können. Dazu erscheint das erlaubte Erzählen in sachlicher wie in sozialer Hinsicht verkehrt: nicht: sich alles, sondern: allen etwas Bestimmtes. Da dieses Bestimmte das am „Wochenende“ Erlebte sein soll und diese Zeit üblicherweise nicht im Klassenverband verbracht wird, erscheint eine Bedingung für Erzählen erfüllt: das Nicht-Wissen darüber, was der/die andere erlebt hat. Ungedeckt ist dagegen zunächst die doppelte Unterstellung, dass jede*r einzelne Schüler*in allen Mitschüler*innen von seinem/ihrem Wochenende berichten möchte und dass die Mitschüler*innen daran interessiert sind, von allen anderen zu erfahren, was diese erlebt haben. Dieses Risiko und der erläuterte Widerspruch machen den objektiven Sinn der Eröffnung aus. Ist man nicht daran orientiert, diesen Sinn zu verstehen, wird man sie wie gewohnt deuten: Ggf. wird man schlicht konstatieren, es werde eine neue Phase des Morgenkreises eingeläutet („Die Lehrerin sagt den Schüler*innen, was als Nächstes dran ist.“), das Geschehen nach-erzählen („Die Lehrerin sagt den Schüler*innen, dass nun alle vom Wochenende erzählen dürfen.“) oder auf die Intention der Lehrerin schließen („Die Lehrerin möchte nun alle miteinbeziehen/den Kindern Raum geben, von dem zu erzählen, das ihnen wichtig ist.“). Die Sinnstruktur der Äußerung bliebe ungehoben, deutete man sie im Modus der Praxis, statt sich von diesem zu distanzieren und das Geschehen auf seine objektive Bedeutung zu befragen.

5 Praktisch wäre es selbstverständlich möglich, der Morgenkreis würde noch zum Erzählen aufgelöst; geschähe dies, wäre die folgende Deutung widerlegt.

Zur Sinnstruktur: vom Aufzudeckenden

Indem das Motiv (Implizites aufzudecken) und die Operation des Rekonstruierens (objektive Bedeutungen zu erschließen) erläutert wurden, ist der Gegenstand, auf den sich die objektiv-hermeneutische Analyse richtet, bereits angesprochen: die Sinnstruktur der Praxis. Oevermann (2002, S. 2) bezeichnet das fragliche Implizite auch als „latente Sinnstrukturen und objektive Bedeutungsstrukturen“, meint damit aber nicht Verschiedenes, sondern nimmt die Wirklichkeit lediglich unter unterschiedlichen Aspekten in den Blick: Mit der These, die Bedeutungsstruktur sei objektiv, wird konstitutionstheoretisch die Vorstellung, Bedeutung sei (bloß) subjektiv, zurückgewiesen; und mit der Rede von latenten Sinnstrukturen wird hervorgehoben, dass der zu erforschende Gegenstand die latenten, impliziten „Anteile“ der Sinn- bzw. Bedeutungsstrukturen sind. (Für die sowieso manifesten „Anteile“ braucht es keine Rekonstruktion, die sie herausarbeitete, manifestierte.)

Indem man die Sinnstruktur einer Praxis bestimmt, beansprucht man nicht nur, sie in ihrem „So-Sein“ zu erfassen, sondern auch die damit gegebenen Bedingungen für das weitere Werden der Praxis. Die Sinnstruktur stellt also nichts Statisches dar; vielmehr strukturiert sie den Fortgang der Praxis. Eine objektiv-hermeneutische Rekonstruktion kommt daher an ihr vorläufiges Ende, wenn sich eine herauspräparierte Struktur im untersuchten Material erneut zeigt, wenn sie sich reproduziert. Die aufgestellte Hypothese über die Struktur des Falls (Wernet, 2019) hat sich damit einmal bewährt.

Zur objektiv-hermeneutischen Erschließung von Schule und Unterricht

Im Rahmen dieses Beitrags setze ich voraus, dass die Methode in einem erziehungswissenschaftlichen Kontext Verwendung findet und die Wirklichkeit von Schule und Unterricht z. B. im Rahmen der Lehrer*innenbildung erschlossen werden soll. Damit ist nicht nur ein bestimmter Phänomenbereich aus der sinnstrukturierten Welt herausgegriffen, sondern auch unterstellt, dieser interessiere in seiner pädagogischen Logik, d. h. hinsichtlich seiner objektiven Bedeutungs-

strukturen, sofern sie pädagogische sind.⁶ Durch das Erkenntnisinteresse wird die Wirklichkeit erst zu einem bestimmten Fall (von etwas). Methodisch spricht man von Fallbestimmung (Wernet, 2009, S. 53ff), wodurch hervorgehoben wird, dass die an die Wirklichkeit angelegte Erkenntnisperspektive bestimmt, welche Aspekte der objektiven Bedeutung in der konkreten Untersuchung Beachtung finden.

Mit jeder Fallbestimmung tragen wir zugleich Bedeutung an die Wirklichkeit heran: Wenn wir nicht wissen, wonach wir Ausschau halten, können wir auch nichts finden. Insofern stützt sich jede Rekonstruktion auf (Vorab-)Theorien über – hier – Schule und Unterricht. Interpretiert man gemeinsam, bspw. in einem Seminar, gilt es also, sich über die Fallbestimmung zu verständigen und das damit über Schule und Unterricht bereits Bestimmte zu explizieren. Konkret kann man sich entscheiden, auf die didaktische Logik eines Unterrichts zu fokussieren, was naheliegenderweise einschließen würde, herauszuarbeiten, welche außerunterrichtliche „Sache“ in ihm zum Gegenstand des Lernens der Heranwachsenden gemacht werden soll.

Gleichwohl wissen wir mit diesen (Vorab-)Theorien nicht bereits, was zu sehen sein wird. Insofern bestimmt jedes Ergebnis einer Fallrekonstruktion, eine Fallstrukturhypothese, nicht nur diesen *einen* Fall, sondern besagt, als These über die *Struktur* des Falls, auch etwas über das Allgemeine, von dem der Fall ein Fall ist: Das Untersuchte, bspw. eine Unterrichtsinteraktion, wird als Fall eines allgemeinen pädagogischen Handlungsproblems erkannt, bspw. des Problems didaktischer Vermittlung, – und durch die Rekonstruktion der konkreten Bearbeitung dieses Problems, die der Fall darstellt, präzisiert sich wiederum das erziehungswissenschaftliche Wissen. Insofern kann man davon sprechen, dass sich „an einem Fall“ bzw. durch dessen Rekonstruktion „Theoriebildung [...] vollzieht“ (Wernet, 2019, S. 80) und zwar eine solche, die „immer schon eingebunden und vorstrukturiert durch vorangegangene Theoriebildungen [ist], ohne die ein Zugriff auf den Fall unmöglich wäre“ (ebd.).

Protokolle schulischer bzw. unterrichtlicher Wirklichkeit als Material für Rekonstruktionen

Auch wenn das Verstehen, das die objektiv-hermeneutische Rekonstruktion darstellt, kein *grundsätzlich* anderes ist als jenes, das sich in

⁶ Die objekttheoretische Diskussion darüber, was es erfordert, die pädagogische Logik von Schule bzw. Unterricht zu erschließen, muss hier außen vor bleiben.

der Praxis selbst vollzieht, unterscheidet sich die Rekonstruktion von deren Vollzug: Sie erfordert, sich handlungsentlastet mit der Praxis zu befassen. Dies ist nur anhand protokollierter Wirklichkeit möglich.

Um über solche Protokolle zu verfügen, muss man nicht aktiv werden: In gewisser Weise protokolliert sich Praxis selbst, hinterlässt Dokumente (sog. natürliche Protokolle; Oevermann, 2002, S. 20). So ist bspw. die Broschüre einer Schule ein Protokoll ihres Verständnisses von Pädagogik. Und ein Tafelbild oder Arbeitsblatt sind Protokolle der betreffenden Unterrichtsstunde: Sind sie (als Fotografie) verfügbar, lässt sich u. a. ihre didaktische Logik rekonstruieren. Man kann zudem als Forscher*in selbst die Wirklichkeit protokollieren, etwa können Studierende Unterricht audio- bzw. videographieren und die Aufnahmen transkribieren. Dadurch erstellen sie ein Protokoll der Interaktion, sofern sie vom entsprechenden Gerät erfasst wurde.⁷ Solche Protokolle ermöglichen es u. a., sich einen Einblick in das Verhältnis des Lehrens und Lernens oder von Lehrperson und Klasse zu erarbeiten.

Nach pädagogischen Sinnstrukturen fragen

Man beginnt die Rekonstruktion objektiv-hermeneutisch ohne definitive Vorab-Bestimmungen: Man exploriert, was der Fall ist. Bezogen auf Unterricht meint man nicht etwa schon zu wissen, dass seine Qualität davon abhängt, ob die Unterrichtszeit effektiv oder nicht-effektiv verausgabt wird und wie man das feststellt, ja, man operiert noch nicht einmal mit der Annahme, Unterrichtszeit könne entweder effektiv oder nicht-effektiv verausgabt werden, sondern fragt z. B. danach, wie sich die unterrichtliche Vermittlung vollzieht. Generell sind objektiv-hermeneutische Rekonstruktionen keine Evaluationen, denn gefällt wird kein Qualitätsurteil über die untersuchte Praxis, das sich auf einen externen Maßstab stützte und prüfte, ob ihm genügt werde. Vielmehr arbeitet man als Teil der Logik der untersuchten Praxis die in dieser Praxis liegenden Normen, die in dieser Praxis erhobenen Ansprüche heraus; und man stellt auch fest, inwiefern die Praxis ihnen im Vollzug gerecht wird. Insofern wird die pädagogische Praxis mit einer Fallrekonstruktion an ihren eigenen Ansprüchen gemessen.

⁷ Es stellt sich sodann die Frage der Notation, wie also die Aufnahme in einen Text zu überführen ist. Leitfäden dazu und auch zur Aufzeichnung von Unterrichtsstunden finden sich im Archiv für pädagogische Kasuistik (<http://www.apaek.uni-frankfurt.de/58403804/Leitfäden> [24.09.2019]).

Ausblick auf die Rekonstruktion der pädagogischen Logik einer Unterrichtssequenz

Zur Verdeutlichung sei an die Interpretation von „Heute dürfen (.) alle erzählen (.) vom Wochenende.“ und die dabei entwickelte Hypothese von Widerspruch und Risiko angeknüpft, um die pädagogische Bedeutung der Szene zu fassen.

Die Lehrerin erlaubt den Kindern, sich in dieser unterrichtlichen Situation nicht als Schüler*in einzubringen: Als diese*r hat man nichts zu erzählen, denn es gibt *im Unterricht* nichts zu erzählen. Es wird Raum gegeben für einen Umgang, der zwischen Freund*innen typisch ist. Damit wird es, so Unterricht nicht annulliert ist, notwendig, im „Unterricht“ von dieser Art des Sich-Austauschens in einen unterrichtlichen Modus zu wechseln. Die Anforderung, sich zum/zur Schüler*in zu machen, wird dann nicht fallengelassen, der Übergang nur in die Stunde verlagert. Für ihn wird eine pädagogische Form angeboten (Morgenkreis), so dass die Heranwachsenden den Übertritt nicht selbständig absolvieren sollen (oder lediglich mit symbolischer Unterstützung, wenn sie etwa die Schule durch ein Portal betreten, das überschrieben ist mit „Heilig ist die Jugendzeit“), sondern klassenöffentlich. Die betrachtete Erlaubnis stellt sich insofern als ein Fall einer formalisierten Informalisierung des Unterrichts (Reh, 2012) heraus, was die Frage aufwirft, wie dieser sich hier bestimmt und damit begrenzt.

Analysierten wir noch, wie es weitergeht, könnten wir u. a. feststellen, dass einige Schüler*innen vom Wochenende erzählen: Sie tragen also Privates in den Morgenkreis, obwohl davon auszugehen ist, dass sie es nicht jedem/jeder einzelnen Mitschüler*in erzählten. Es zeigte sich aber auch, dass nicht alle dieses Angebot zur Informalisierung aufgreifen: „Lutz gibt das Kuscheltier [das das Rederecht symbolisiert; M.P.] an Torben weiter. Torben will es direkt an Norbert weitergeben“, also offenbar von der Erlaubnis keinen Gebrauch machen. Ggf. möchte er nicht im Morgenkreis erzählen, was er am Wochenende erlebt hat, oder er hat nichts erlebt, was ihm, wo auch immer, der Rede wert wäre. Indem er das Rederecht nicht nutzt, verstößt Torben nicht gegen das Setting, doch akzeptieren dies weder Norbert noch die Lehrerin:

„Norbert: Du hast gar nix? {Er schiebt das Kuscheltier an Torben zurück.}

Lehrerin: Doch, doch, doch, doch, doch. Torben hat was.“

Letztere scheint sicher zu sein, Torben ‚habe‘ etwas zu erzählen. Insistierend nimmt sie Norberts Rede auf, der auch hätte fragen können:

„Du willst nicht (obwohl du darfst)?“ Nach ihm geht es offenbar nicht um Wollen, sondern um Können: Wer nichts hat, kann nichts erzählen. Seine Reaktion wie die der Lehrerin zeigen, dass sie das Erlaubte als eine unterrichtliche Aufgabe wie jede andere auffassen. Um sie erledigen zu können, muss man allerdings nicht im Unterricht aufpassen, sondern ein ereignisreiches Wochenende erleben. Ist diese Neufassung von Leistung konsequenter Ausdruck der Formalisierung des Informalen? Oder kann von Informalität angesichts der Obligation gar nicht mehr die Rede sein? Und was bedeutet das für Unterricht als pädagogischer Veranstaltung? – Dies ließe sich im Durchgang durch den Fall klären.

Literatur

- Heinrich, M. & Wernet, A. (Hrsg.). (2018). *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Verfügbar unter http://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf [11.09.2018].
- Reh, S. (2012). Historische Veränderungen der pädagogischen Interaktionsform Unterricht – Gegenwärtige Herausforderungen für den Lehrerberuf. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (1), 105-113.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Wernet, A. (2019). Wie kommt man zu einer Fallstrukturhypothese? In D. Funcke & T. Loer (Hrsg.), *Vom Fall zur Theorie. Auf dem Pfad der rekonstruktiven Sozialforschung* (S. 57-126). Wiesbaden. Springer.

Marion Pollmanns, Dr. phil., habil.,
Prof. für Schulpädagogik,
Institut für Erziehungswissenschaften,
Europa-Universität Flensburg.
Arbeitsschwerpunkte:
Theorie des Unterrichts, Theorie der Schule,
rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung,
Professionalisierungsforschung

marion.pollmanns@uni-flensburg.de

